

米国におけるグループ・キャリア学習とコ・ファシリテーションの研究

著者	三宅 麻未
雑誌名	関西学院商学研究
号	77
ページ	1-23
発行年	2020-03-15
URL	http://hdl.handle.net/10236/00028571

米国におけるグループ・キャリア学習と コ・ファシリテーションの研究

三 宅 麻 未

- I. はじめに
- II. 米国と日本におけるキャリア・ガイダンスと
キャリア教育の発展
 - 2. 日本における学生支援、キャリア支援の歴史
 - 3. 近年の日本におけるキャリア教育の位置付け
- III. 日本と米国における授業運営手法の違い
 - 2. 「キャリア意思決定」授業のねらい
 - 3. 授業構成
- IV. グループ・キャリア・カウンセリングの要素
 - 2. ファシリテーションとは
 - 3. コ・ファシリテーションとは
 - 4. コ・ファシリテーションの問題
- V. 授業内容と学生の反応
 - 2. 授業運営における創意工夫
- VI. 考察
 - 1. 学生の気づきと変化
 - 2. グループ・キャリア・カウンセリングの日本での活用
- VII. まとめと今後の課題

米国におけるグループ・キャリア学習とコ・ファシリテーションの研究

本論文では、筆者が2018年8月から2019年2月までの間に学術振興会若手研究者派遣プログラムにより米国南イリノイ大学にて指導実践をしたグループ・キャリア学習について報告する。また当該クラスで取り入れられたクラス運営手法、コ・ファシリテーションの概要とその有効性について研究した。

I. はじめに

筆者は2018年8月から2019年2月まで学術振興会若手研究者派遣プログラムにより米国イリノイ州の南部に位置する公立総合大学、南イリノイ大学（Southern Illinois University）に研究派遣された。南イリノイ大学はシカゴの南、ミズーリ州にまたがる小さな都市カーボンデール市に位置する。学内には多数の留学生在籍しており、日本や韓国などのアジア諸国の他にヨーロッパ諸国やアフリカ諸国から学生が集まっている。1988年には新潟に日本分校（新潟校）が設置され、新潟からの留学生も多数在籍していたが卒業生の減少により2007年をもって廃校となった。新潟との交流が深い期間にはカーボンデール周辺に拠点を持つ日本企業との共同研究や企業からの後援研究も多数実施されていたが2007年以降は日本企業との関係性の希薄化が進んだ。

南イリノイ大学での筆者の主要な研究は2点あった。一点は米国に支社を持つ日系企業における多国籍チームのコミュニティが、キャリア・デザインに資する様々なサポートをメンバー相互に受けられる「キャリア・コミュニティ」（三宅, 2018）としてどのように機能しているかをインタビューを通して明らかにすること。もう一点は、南イリノイ大学でキャリア形成に関連する授業を担当し、米国におけるキャリア教育の現状と学生の実態、また日本とのキャリア教育の視点の違いを研究することである。本論文では後者に焦点を当て、筆者が教員として担当した「キャリアの意思決定」授業について述べたい。

「キャリアの意思決定」授業は学部を横断したキャリア開発教育として取り扱われ、これまであまりキャリアについて考えたり想像したことのない学生が、様々な演習を通して『自分とは何者か』、つまり自分らしさや、自分の特徴的なキャラクターを認識することで、今後学内での学習計画や卒業後のキャリア形成について意識を高めることを目的としている。授業内で行われる演習では「心理教育グループ」の形態が取り入れられ、似た境遇の仲間から互いに気づき、学び

合うことが重視された。

「心理教育グループ」の形態が取り入れられた理由としては、履修者の多くがイリノイ州南の貧困地域から進学しており、一族を貧困から脱却させるため、一族の中で初めて州立大学に進学したという背景をもっていたからである。彼らにとっては大学での学業や新しい学びへの期待は著しく低く、むしろこれまでに経験した教育に懐疑的で、学習環境になじめない学生が多く見られた。また卒業後のキャリア目標も「一族のために金を稼ぐ」ことを最大の目的と考えるメンバーも少なくなく、自らのスキルや関心をもとに自律的なキャリアを形成することが困難な学生が多かった。このような学生グループにおいては、対話によって互いに気づきを与え合い、本来的に関心のある物事に開眼することが重要であった。

Ⅱ．米国と日本におけるキャリア・ガイダンスとキャリア教育の発展

米国におけるキャリア支援やガイダンス、就職支援についての歴史を簡単に整理しておきたい。

米国におけるキャリア・カウンセリングの歴史は長い。1990年代、ボストンにおける産業革命の中、Parsons は青少年が労働市場の混乱の中で非人間的な単純労働にのみ従事したり職を転々としたりすることを目の当たりにし、「度重なる転職は能力の不足ではなく人と職業の不適合が原因である」ことを発見した。そして1909年には Parsons により ‘Choosing a Vocation’ が刊行され人と職業の適合に関する研究が進んだ。Persons (1909) の功績により米国では職業を個人に割り当てるだけでなく、個人が職業を自らのパーソナリティやスキルと適合させ選択するものであるとの概念が浸透し、キャリア開発の重要な一端となった。

Pope (1997) はキャリア・カウンセリングの発展過程を6つのステージに分けて分析している。第一ステージは1890年から1919年ごろをさし、1900年代の社会的混乱の中で職業案内 (Vocational Guidance) の一環としてキャリア・カウンセリングが生まれたとしている。特に技術の発展によって長らく家族経営されてきた農家が衰退するとともに産業技術分野の人材ニーズの高まりがキャリア・カウンセリングの必要性を高めたと考えられている。1917年には ‘Smith-Hughes Act’ により職業教育に関する法案ができ、1913年には現在の

NCDA (National Career Development Association) の前身となる NVGA (National Vocational Guidance Association) が発足した。

第二ステージは1920年から1939年ごろ、学校教育にキャリア・ガイダンスが取り入れられた時代を指す。1930年代の経済恐慌の影響で職業やその選択を、教育の一環として取り扱う必要が高まっていた。Super (1955) は、第二ステージの期間において、「教育、社会福祉、また大人や青年に対する職業選択の心理測定法が確立され、キャリア・カウンセリングがより完全なものになった」と述べている。また Brewer et al. (1942) は、中学校および高校において徐々に職業選択に関する教育が行われるようになり、1930年には人口10,000人以上の都市の約半数が、独立したカリキュラムとして職業教育を取り扱うようになったと述べる。

第三ステージは1940年から1959年で、短大や大学でキャリア教育が取り入れられるようになった。Schwabel (1984) は、キャリア・カウンセリングを取り巻く環境変化に関して、第二次世界大戦後、ベトナム帰還兵の多くがキャリアに関する問題や社会適応の問題を抱えていることを指摘した。また大戦後、様々な科学技術や宇宙科学の発展が高まり、科学教育の推進や大学内で優れた科学的センスを持つ学生を発見する目的で多数のスクール・カウンセラーが採用された。

第四ステージは組織におけるキャリア形成の時代であり1960年から1979年を指す。1960年代初頭はアメリカ全土で失業率が8%を超え J.F.Kennedy 大統領は、「スクール・カウンセラーは職業とその複雑性に関して並外れた理解を持つことが期待される。またスクール・カウンセラーは学生指導の専門家であると同時に、仕事情報、職業案内、カウンセリングに関する知識を習得している必要がある」¹⁾と言及した。これによりスクール・カウンセラーによる職業指導のニーズが明確となった。また1960年代は技術革新によりオートメーション化が進んだことが失業率をさらに押し上げたと考えられており、新しい働き方に向けたトレーニングが必要とされた。企業組織内でのキャリア形成やキャリア教育が盛んとなったのはこのようなトレーニングのニーズが高まったためである。製薬会社の現グラクソ・スミスクライン、パシフィック・ベル、IBMはこの時代に社内キャリア・サービスセンターを設置した。

第五ステージは1980年から1989年で個人によるキャリア・カウンセリングが主体となった時代とされる。1980年以降はテクノロジー革命によりIT技術をはじめとする、それまでになかったスキルが求められるようになった。新しいニ

1) U.S. Department of Health, Education, and Welfare, 1963, p. 213

ズの拡大に伴い、特に大企業では大幅な人員削減が求められるなかで、解雇を通達する専門家として、メンタルカウンセリングと新しい職の斡旋ができる個人のカウンセラーが必要となった。

最後に第六ステージは1990年代から現在までを指し、キャリアの国際化と多文化のキャリア・カウンセリングが必要となった時代と言える。Hot (1989) は女性や、民族的・人種的マイノリティの活躍が当たり前のものとなりキャリア・カウンセリングのスキルにも、多文化を対象とした多様で、また職業選択にとどまらない人生全体を通したカウンセリングスキルが必要となると明言した。

Pope (1997) が述べたようなキャリア・カウンセリングの時代変化を経て、2000年代の米国におけるキャリア教育は、明確な指針に基づき、主体的な情報収集、アウトプット、そしてフィードバックを複数人からなるチームでアプローチすることが必要とされている (Wickwire, 2002)。このような背景から、南イリノイ大学でのキャリア教育の授業でも、履歴書の書き方や自己PRの練習といった具体的な支援だけでなく、グループ単位で自分のキャリア意識や価値観について議論したり、互いにフィードバックをしたりしながら自らの関心について内省する手法が取り入れられた。

2. 日本における学生支援、キャリア支援の歴史

米国におけるキャリア・カウンセリングおよびキャリア教育の変遷を振り返ったところで、我が国におけるキャリア支援の歴史について概観しておきたい。

谷田川 (2012) は、戦後日本の大学におけるキャリア支援の歴史を俯瞰することで、現在の大学教育におけるキャリア支援施作の混乱を、その根本から問い直すことを試みている。

日本におけるキャリア支援は、戦後、米国から紹介されるかたちで「学生厚生補導」として日本の大学に導入された。1950年ごろ、すでに個々の大学レベルで就職指導が始まり、例えば慶應義塾大学では履歴書の書き方や推薦の方法などが記された就職手引きが発刊された。その後1958年ごろまでに各地の大学で就職指導体制が急速に整えられていった。1960年代、日本は高度成長期に突入し労働力の需要も増大したが60年代後半には人員採用の計画化や少数精鋭主義へと変化していった。1970年代は学生と職場とのミスマッチを回避するため就職に際するキャリア・カウンセリングも重要視されるようになり、米国でもニーズが高

かった職業案内（Vocational Guidance）と指導の確立が急がれた。1980年代にはいと学生主体の就職活動の重要性に注目が高まり、「指導」から学生が主体となって行う就職活動に向けた「支援」と「相談」へとそのスタンスを変化させることとなった。

3. 近年の日本におけるキャリア教育の位置付け

近年の日本の大学におけるキャリア支援は単純な就職サポートにとどまらず、より中長期的な人生全体の流れを意識させる取り組みとして多くの大学で取り入れられている（谷田川，2012）。その1つの理由として、就職後の企業において社会人教育を施し一人前の社員に育て定年まで守るといった終身雇用の概念が減少し、より多様なニーズに合わせて学生自身が、市場を見極め、働き方を模索する、いわゆるキャリア・デザインを実行しなくてはならない時代となったからある。キャリア・デザインへの要請が高まったことにより、近年「社会人基礎力」の強化が急務となっている。

社会人基礎力は、経済産業省産業人材政策室は2018年、「人生100年時代」や「第四次産業革命」のもとで2006年に発表した「社会人基礎力」強化の重要性和有効性を改めて発信し、社会人基礎力の見直しに踏み込んだ²⁾。具体的には、個人は主体的を向上させ自らのスキルや選択肢を増やすことでキャリアを切り開いていく一方で、企業や組織は効果的な人材確保を通じて多様な人材が活躍する場を提供するプラットフォームとなる必要があるという内容である。すなわち、個人の成長と企業の成長の方向性を合わせることで生産性向上が実現可能となり、これが近年の働き方改革の新しいフェーズとして必要だとしている。また個人が自らキャリア形成に責任を持ち自分の能力や体験を振り返るため、各ライフステージにおいて自らの力について意識するための「問い」が重要であるとしている。表1は「人生100年時代の社会人基礎力」を築くための、学校教育から新社会人までの問いをまとめたものである。表1から、学校教育から新社会人へのトランジション期間である高等教育（大学設置基準等）においては将来のキャリアを見据えたキャリア観の醸成、特に自分のスキルや得意不得意を生かして働くことへの具体的意識（どんな専門分野で活躍するかなど）を高める必要があるこ

2) 経済産業省 産業人材政策室「人生100年時代の社会人基礎力について」2018年2月（最終閲覧日：2020年2月19日）https://www.meti.go.jp/committee/kenkyukai/sansei/jinzairyoku/jinzaizou_wg/pdf/007_06_00.pdf

とが分かる。

表1：ライフステージにおいて意識すべき問い

	就業前教育 幼稚園教育要領 保育園保育指針	初等中等教育 学習指導要領	高等教育 大学設置基準等	新入社会人 社会人基礎力
何を学ぶか	・学びに向かう力がついているか	・主体的に自己を発揮しながら学びに向かう態度はついているか	・どんな専門分野を修めて社会で活躍するための礎とするか	・自らが付加価値を生み出すための学びは何か ・学びの広さや深さを得られるか
どのように学ぶか	・大人との触れ合いは十分か ・他者との関わりは十分か	・学校種間の連携や交流は十分か ・ともに尊重し合いながら協働して生活していく態度はついているか	・年代、地域、文化などを超えた多様な人と関わっているか	・多様な人と出会い、視野を広く持ち、多様な機会をえているか
どう活躍するか	・より良い生活を営もうとしているか	・自分のよさや可能性を認識しているか	・得意不得意を踏まえて企業や社会とどのように関わりたいか	・組織や家庭との関係でどんな自分でありたいか
3つの能力 12の能力要素	・主体的・対話的で深い学び ・キャリア教育の充実		・多様な経験の積み重ね ・リフレクションと多様なフィードバックの積み重ね	

(経済産業省資料から一部筆者編集)

本論文で主に取り扱う大学におけるキャリア支援としては様々な人と関わり多様な経験の中からもリフレクションとフィードバックを受けキャリア観を主体的に形成していくことが重要であると理解できる。

Ⅲ. 日本と米国における授業運営手法の違い

米国においてもキャリア教育は「様々な人と関わり多様な経験の中からもリフレクションとフィードバックを受けキャリア観を主体的に形成していくことが重要である」と考えられており、その具体的な手法が授業の運営にも取り入れられている。その取り組みの1つが、グループ・ダイナミクスを活かしたグループ・カウンセリングである。

ここからは、米国南伊利ノイ大学にて筆者が担当した少人数グループのキャリア形成の授業を振り返り、当該授業が学生のキャリア意識に対してどのような影響があったか、また授業において見られた反応を報告したい。また授業の運営において取り入れられた運営手法で、日本ではまだ実施事例が少ないコ・ファシリ

米国におけるグループ・キャリア学習とコ・ファシリテーションの研究
テーションの実際について考察したい。

2. 「キャリア意思決定」授業のねらい

「キャリア意思決定」の授業では、これまでキャリアについて考えたり想像したことのない学生一人一人が『自分とは何者か』つまり自分らしさや、自分の特徴的なキャラクターを認識することで、学内の学習計画や卒業後のキャリア形成について意識を高めることを目的としている。授業内で行われる演習では「心理教育グループ」の形態が取り入れられ、似た境遇の仲間から互いに気づき学び合うことが重視された。このような形態が取り入れられた理由としては、履修者の多くが貧困に苦しむ国や地域から一族を脱却させるために、一族の中で初めて、州立大学に進学していたからである。彼らにとっては大学での学業や新しい学びへの期待は著しく低く、これまでに経験した教育に懐疑的で学習環境になじめない学生が多い状況であった。卒業後は「とにかく働ければいい」「将来のことは誰もわからない」「とにかく生活資金を稼ぐこと」を当面の目標としているなどキャリア意識に乏しく自律的なキャリア形成が困難な状況にある学生が多かった。このような学生グループにおいてこそ、対話によって互いに気づきを与え合い、本来に関心のある物事に開眼することが重要であったために「心理教育グループ」と呼ばれる対話やペア・ディスカッションを中心とした授業が設計された。

当該授業は2018年9月から2018年12月の間に15回、一回90分の授業が行われた。クラス構成は学生が8人（うち5名が学部2年生、3名が学部3年生）でそのうち中東からの留学生が1名、残りの7名がイリノイ南部出身のアフリカ系アメリカ人であった。この授業では、ファシリテーターを2名起用するコ・ファシリテーションが適用され、博士課程に在籍する南アジアからの留学生と日本人である筆者が2人でコ・ファシリテーションを手掛けた。

教科書はなく、授業内で使用する演習ツールや宿題は学内の学習支援ウェブサイトからダウンロード、あるいは授業内で配布された。また演習の中で作成するいくつかの成果物、例えば家系図や履歴書を成績評価対象として扱い、出席点と合わせて評価を行なった。

3. 授業構成

「キャリアの意思決定」授業では、下の通り15回の授業を実施した。

第1回：クラスの基礎を作る① 夢の職業について語り合う

三 宅 麻 未

- 第 2 回：クラスの基礎を作る② 夢と不安について語り合う
- 第 3 回：チームビルディング
- 第 4 回：自分の価値観を知る、自分の価値を知る
- 第 5 回：適職を考える① MBTI アセスメント
- 第 6 回：適職を考える② ホランドアセスメント
- 第 7 回：職業とステレオタイプ
- 第 8 回：家族とキャリア（家系図によるキャリア史）
- 第 9 回：人生の木から自分のキャリアを統合する
- 第10回：キャリアセンター訪問
- 第11回：自己アピールとコミュニケーションの重要性を知る
- 第12回：自己アピール発表会
- 第13回：履歴書の書き方を学ぶ
- 第14回：面接のコツと自己 PR 練習
- 第15回：まとめ

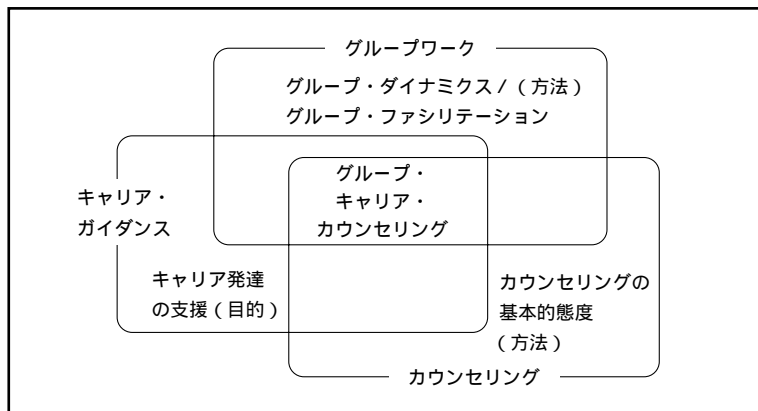
IV. グループ・キャリア・カウンセリングの要素

当該授業ではグループ・ディスカッションを主体とした心理教育グループが取り入れられ、グループによるキャリア・カウンセリングが行われた。日本でもグループを用いたキャリア教育やキャリア・ガイダンスとしては、組織内の「キャリア開発研修」や「就職セミナー」、「就活ワークショップ」などを挙げることができる。グループを活用することは、一度に複数のキャンディデートや学生と向き合うことができるという運営上の有益性と同時に、グループの中で見出される人間模様が、ダイナミックな学びやコミュニケーション能力の表出に役立つものとされている。しかし「グループ・キャリア・カウンセリング」という言葉は日本において一般的とは言えない。高橋（2018）によれば、グループ・キャリア・カウンセリングには「キャリア・ガイダンス」、「カウンセリング」、「グループワーク」の3つの要素が含まれているとされる。また高橋は、これらの要素の組み合わせから次のような定義を述べている。

『「グループ・キャリア・カウンセリング」とは、グループが共有するキャリア発達上の目標や課題の達成に向けて、カウンセラー（リーダー）が共感・尊重・純粋性・具体的を意識した態度で、グループ・ダイナミクスの知見を用いてメンバー間の健全な相互作用を促進するグループ・ファシリテーションを行うことに

米国におけるグループ・キャリア学習とコ・ファシリテーションの研究
より、個人の生涯におけるキャリア発達が効果的に機能するように支援すること
である。』

図1: グループ・キャリア・カウンセリングの要素



(高橋, 2018.10 ページより抜粋)

グループ・キャリア・カウンセリングは、キャリアについて相互に学び合うことができる社会的構造とされるキャリア・コミュニティの中で実現されるキャリア支援（三宅, 2018）に似ている点が多いと言える。一方でカウンセラー（あるいはリーダーやファシリテーター）という明確な存在がある点に違いがある。グループ・キャリア・カウンセリングを大学のキャリア教育に取り入れる目的は、同年代の他者の中に自分と似たような悩みを抱える者を見つけ勇気づけられたり、解決への糸口を発見したり、また悩みについて他者に語る手法を身につけることと考えられる。

2. ファシリテーションとは

グループ・キャリア・カウンセリングの運営にはリーダーやファシリテーターの存在が欠かせない。当該授業におけるファシリテーターは、授業のタイムキープや課題の提示だけでなく、クラスに共通する問題意識を言語化して議題を提示したり、議論に参加できていない学生の意見を引き出すなど適切な介入をしながらグループのダイナミクスを最大化する役割を担っていた。

「ファシリテーション」はしばしば学習を支援するプロセスを指すが、その定義

は多岐にわたる。多様な定義の中でも共通するのは、「参加者全ての意見を平等に聞き入れるための支援」という点である（MacKewn, 2008）。Harvey et al. (2002) はファシリテーションの目的は主に2つあると述べている。1つは個人が特定の目標を達成する支援をする点、もう1つは個人とチームの両者が自己を分析、内省し、自己変革を促すことであるとしている。つまりファシリテーションとは既存の学びの枠組みを超えて学生自身が主体的に学ぶきっかけを提供することであると理解することができる。また Dewar & Sharp (2013) は、ファシリテーションの真の役割は、‘appreciative cultures’、つまり「互いを尊重する文化」をクラス内に作りあげ、互いの意見を受け入れることにより、相互の学びを最大することにあるとしている。したがってファシリテーションの目的として重要であるのは、‘appreciative dialogue’ と呼ばれる、メンバーが互いを信頼して会話する場を作ることであると Dewar & Sharp (2013) は述べる。そのような相互信頼による対話の場を作ることにより、グループ内の1つ1つの会話に意味合いが生まれ、クラス全体にポジティブな雰囲気を作り、結果として一人一人のモチベーションを高めることができる。

3. コ・ファシリテーションとは

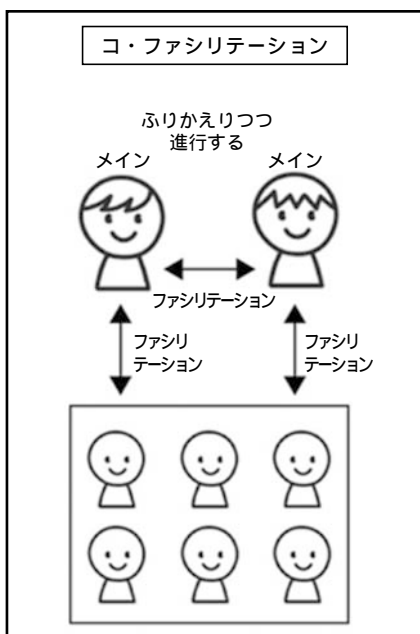
通常のグループ・カウンセリングは1人のファシリテーターに対して複数の参加者が集まる構図で行われることが多いが、グループ・カウンセリングの理論を学び、ファシリテーターとしての素質と基礎的な教育を受けたものが2人1組になってグループをリードするファシリテーション方式をコ・ファシリテーション（co-facilitation）と呼ぶ（三好, 2018）。co-facilitation の ‘co-’ とは「共同の、共通の、相互の」といった対等の立場や役割を表し、例えば「同僚」を ‘co-worker’ と称するのと同じように、共同でファシリテーションを進めることを指す。「キャリア意思決定」授業では、15回全ての授業を通してコ・ファシリテーションが実施された。

コ・ファシリテーションにはいくつかの利点がある。三好（2018）によれば、その利点の代表的なものが、まず一つ目に、より多くの「目」を持つことによってグループで起きていることを観察し、今この瞬間にグループで起きていることを分析しつつ、より良いグループへの介入方法を見出すことであるとしている。また二つ目に、二人のファシリテーターがお互いに「独立した視点」を持つことによってグループ内の「死角」をカバーし、より精度の高いファシリテーションや介入をすることができる。さらに三つ目に、グループの問題やメンバーの複

米国におけるグループ・キャリア学習とコ・ファシリテーションの研究

雑な心理と向き合う際に一人に対応するよりは二人で対処の方が心理的なサポートを感じやすいとしている。筆者は三好が指摘する3つの利点の全てが当該グループのファシリテーションにおいて有効であったとか感じるが、とくに最後の心理的なサポートの面が印象的であった。グループメンバーの特殊なバックグラウンドやキャリア・デザインへの懐疑的な眼差しに物怖じし心理的なプレッシャーを感じることがあったが、その際の心の支えとなったのはファシリテーションのパートナーであったことは間違いない。

図2：コ・ファシリテーションの概念



(北野, 2019. 71ページより抜粋)

同じコ・ファシリテーションの利点について北野 (2019) は、二人のファシリテーターがグループをリードすることにより双方のファシリテーターの学びと熟達につながることに利点があると述べている。グループ運営の中でファシリテーター間に見出された気づきを、事後ではなく「その場」、つまり実践が行われる状況の中で効果的にもう一方のファシリテーターにフィードバックすることができるため、ファシリテーター自身のより深い学びにつながるという。この様子を北野 (2019) は左の図2のように表している。実際に、グループワークが進行する中で、熟達者と入門者の2名のファシリテーターが存在する場合、ワークショップを進行させながらも、タイムリーなフィードバックが行われ、それが学び

につながるケースが実証されているという。複数のファシリテーターが協働でワークショップを進行しながらも、ファシリテーター同士がファシリテートし、学び合うやり方がコ・ファシリテーションのもう1つのメリットである。

4. コ・ファシリテーションの問題

一方でコ・ファシリテーションには問題点もあると三好 (2018) は指摘してい

る。例えば、ファシリテーターの間で問題や対立が起きるとグループメンバーが混乱してしまうということがある。すなわちファシリテーターは、グループメンバーに対して規範となるほど影響力を持っていることを認識しておかなくてはならない。ファシリテーター同士の対立が長引くことによってどちらかのファシリテーターの肩を持つようになり、グループメンバー間にも対立や分断が生まれる可能性が少なくない。このような現象はトレーニングを受けたファシリテーターの間にもしばしば起こりうる問題であり、これを巧みに解決することが安全で信頼感に満ちたグループを形成する上で欠かせないと三好は指摘する。またこのような問題をファシリテーター同士で解決するためには、常に誠実で真剣なフィードバックの時間を設ける必要がある。ファシリテーターはグループ運営の規範となる信頼関係を醸成する努力が常に求められているのである。

V. 授業内容と学生の反応

ここまで授業の概要や特徴的な運営手法について述べてきたが、次に一回ごとの授業で取り扱った内容とクラスでの象徴的な出来事についてまとめる。

第1回：クラスの基礎を作る① 夢の職業について語り合う

ファシリテーターを含めたクラスのメンバーそれぞれが、名前と、「自分を象徴する3つの事柄」を画用紙に書き、それを用いて自己紹介を行なった。その後、ペアになって夢の職業について互いに語り合ってもらう。自分とペアパートナーの共通点、違い、驚きなどを1人ずつ発表してもらう。職業の夢について「貧困層の支援をするための弁護士」や「母国のエンジニア」など具体的なキャリア目標を述べるメンバーが一部いる中で、大多数は「まだ考え中」と曖昧な答えであった。また一部のメンバーは将来の夢よりも目の前の学部専攻の決定の方が重要であると語り、キャリア意識に相当なばらつきがあるように見受けられた。最後にクラスの進行方法や成績について説明を行い終了となった。

第2回：クラスの基礎を作る② 夢と不安について語り合う

これからの受講にあたって「期待していること」と「不安に感じていること」を付箋に書いて黒板に貼り出し、同様のキーワードをグルーピングしながらクラスメンバーの期待に関して足並みをそろえる。仕事や専攻を決定することへの不安感やつまらなさを感じながらも、自分について考えたり発見したりすることにつ

いては期待が高いことがわかった。

その後クラスを2チームに分け、クラスの中で設定したい決まり事をそれぞれ考えてもらい発表し合う。ファシリテーターの意見ではなくクラスメンバー自身が全員で合意したものを採用する。最終的に決定した内容は、①お互いに敬意を持つこと、②ポジティブマインドで会話すること、③宗教など考えを押し付けないこと、④クラスで昼寝しない、⑤携帯を使わない、⑥発言中はちゃんと聞くこと、以上の6つがクラスの約束として決定した。

第3回：チームビルディング

テニスボールを使っていくつかのチームビルディングアクティビティを行う。テニスボールを、床に落とすことなく全員に素早く回す方法を考えたり、ボールを2つに増やした場合に効率的にボールを渡す手法を考えるなどチームメンバーのアイデアと主体性を尊重して行なった。しかしまだ出会ったばかりのメンバー同士が打ち解け合うには時間を要し、積極的に意見を発したり会話したりするきっかけとしてはあまり有効とはならなかった。

アクティビティの後、フィードバックの時間を設け、どのようなことが大変だったか、どのような工夫を行なったかなどを確認した。チームビルディングのアクティビティを設けることによって、今後家族の話やキャリアに悩みについて議論する際に、何でも話し合える信頼関係を少しずつ築いていく目的があったがまだ打ち解け合うには時間がかかる様子であった。

第4回：自分の価値観を知る、自分の価値を知る

この授業が始まる頃には、早く集まったメンバー同士で積極的に会話するなど打ち解け合う様子がうかがえた。

授業では「バリューオークション」ゲームを通じて自分とクラスの他のメンバーが最も大切にしている価値観について理解をふかめた。バリューオークションとは、配布資料に記載された価値観、例えば「家族との充実した時間」、「誰にも邪魔されことなく自分の時間を持てること」、「いつでも自由に旅ができる」「他者のために奉仕する」など17個の価値観の中から、1人あたり\$5000の予算からそれぞれの項目にいくらの価値があるかを決定し、その後オークションスタイルで、それらの価値観を獲得していくゲームである。例えばメンバーが「誰にも邪魔されことなく自分の時間を持てること」に\$2000の価値を付け、他にそれほど高く評価するメンバーがいなければ、その価値を自分のものとして獲得するこ

とができる。価値観をお金と言う平等な数値で比較し、他者と、なぜその価値が自分にとって重要か重要でないかを議論することでクラスが非常に盛り上がった。最後に、なぜこのゲームを行なったか、それぞれの意見を聞いて終了となった。

第5回：適職を考える① MBTI アセスメント

パソコンや携帯を用いてオンラインのMBTI (Myers-Briggs Type Indicator)を受けてその結果について自分なりの理解を議論した。また個人的なエピソードを交えながら、MBTIの結果が自分の普段の生活態度とどの程度合致しているかを議論した。自分が考える将来のキャリアとMBTIの結果が合致せずがっかりするメンバーもいたが、会話を重ねることで自分の関心について理解が深まった様子が伺えた。

第6回：適職を考える② ホランドアセスメント

ホランドコードから設計された「クルーズゲーム」を行う。ホランドコードのRIASECに合致した体験ができる6つの旅行企画をクラスの壁に貼り出し、どの旅行企画に行ってみたいか、その企画のどのようなところに魅力があるのか、同じ企画を希望したメンバー同士で議論した。この頃にはクラスメンバーもファシリテーターも随分と打ち解け、擬似的なクルーズでどのようなことがしたいかをざっくばらんに会話できるようになっていた。

その後オンラインでアセスメントを受け、前半で選択した旅行企画の特徴とホランドコードの結果がどの程度合致しているか議論した。最後に、ホランドコードの結果を見た感想や自分のこれまでの興味関心についてクラス全体で話し合いの時間を設け終了となった。

第7回：職業とステレオタイプ

ゲームを用いて、職業からイメージできる性格や人間性について議論した。「シェルターゲーム」では、地域の防空壕に入ることができる8名のメンバーをリストから選出する。リストには候補者の職業と簡単な業績が記載されている。例えば「農業の専門家で植物や酪農にも深い知識がある」、「コミュニティで唯一のジャズピアニスト」、「問題を抱える人の支援をするソーシャル・ワーカー」など。クラスは2チームに分かれ、それぞれのグループで20分程の時間をかけて8名を決定し、それぞれなぜ選出したのかグループごとに発表する。発表を聞いた上

米国におけるグループ・キャリア学習とコ・ファシリテーションの研究

で、職業と職業に紐づいたイメージやステレオタイプについて議論した。クラスのほとんどがアフリカ系アメリカ人である中で、中東からの留学生が一名参加しており、ステレオタイプについての見解が一致しないことがあった。そのような意見の不一致に際し、互いの理解をすり合わせるように議論することができ、信頼関係が醸成されていることが伺えた。

第8回：家族とキャリア（家系図によるキャリア史）

メンバーそれぞれが家族の家系図を書いて自分のルーツについて議論した。家族構成の相違についてグループで話し合うとともに、誰に最も大きな影響を受けていると思うか、家族の中で尊敬するメンバー、その存在が現在のキャリア観についてどのような影響を与えているのかについて議論した。一部の学生は家系図を用いたアクティビティを心地よく思わず事前に欠席を表明するメンバーもいた。メンバーの中には一族の離婚や再婚、難しい家族問題、刑事犯罪について語る場面もあり、誠実な対話のきっかけとなった。また将来は「歌手になりたい」と希望するメンバーが家族の音楽ルーツについて語るなどキャリアについて考えることが「ポジティブなものである」と捉えられる様子がわずかに伺えた。

第9回：人生の木から自分のキャリアを統合する

中間報告として「人生の木」を描くアクティビティを行った。木をモチーフに、根には出身地や自分のルーツを表すキーワード、大地には自分のために週に一度行っている取り組みや趣味、幹には自分のスキルや価値、枝には夢や希望、葉には人生にポジティブな影響を与えてくれた人の名前、果実にはこれまで残した功績、花にはこれから残したい功績を書くワークを行った。木の大きさや色、形状など自由に描いていいとアドバイスをしたが、多くのメンバーが幹以上、つまり自分のスキルや夢、将来につながるアセットについて考えることに抵抗を示した。クラスの様子を見ながらファシリテーターら自身もそれぞれ人生の木を描きディスカッションを促したが、将来について考えたり、自分の功績について振り返ったりする内容を困難に感じる様子が強く観察された。

第10回：キャリアセンター訪問

学内のキャリアセンターやサービスラーニングセンターを訪問し、キャリアセンターではどのような支援が受けられるのか、どのようなボランティアの機会があるのかを知るツアーを行った。親切的なキャリア・カウンセラーと挨拶をしたり、

面接の際にレンタルできるスーツやカバンのラインナップを見て就職活動に対する具体的な意識が芽生える会話が聞かれた。

第11回：自己アピールとコミュニケーションの重要性を知る

初めて出会う人に1分間で良い印象をつけるための自己アピールの重要性について議論した。短い時間で自分について伝えるためのコツについてビデオ教材を用いて理解を深めた。ペアワークで自己アピールの内容を検討、練習し、互いに建設的な批評を与える練習を行った。練習では互いに誠実なフィードバックが与えられるよう注意すべき点について説明したが、すでに信頼関係を築くことができていたため、フィードバックに関する摩擦は起こらなかった。また英語を母国語としない中東からの留学生に対し、積極的にポジティブなフィードバックを与えるなどグループとしての目的意識が芽生えている様子が伺えた。

第12回：自己アピール発表会

第11回で議論した自己アピールの手法を1分間スピーチとして発表会を行った。第11回同様にフィードバックを行ない、ファシリテーターの介入をほとんど必要としないディスカッションが実現していた。

第13回：履歴書の書き方を学ぶ

キャリアセンターのメンバーをゲストスピーカーに迎え、履歴書の書き方や書くべき内容、書いてはいけない内容などを教わる。近年評価が高くなるボランティアの内容などについて議論した。ディスカッションの時間は短かったが、それぞれが自分ごととして真剣に履歴書添削に取り組み自ら積極的に質問している様子が印象的であった。クラスの最後に感想を聞いたところ、「話す時間は短かったがためになる授業だった」とポジティブな感想が聞かれた。

第14回：面接のコツと自己PR練習

自己PRの内容と履歴書の内容から面接における自己PRの練習を行った。クラスメンバーで互いにアドバイスを与え合った。次週で最後となることを伝えるとすこし寂しいといった反応が見られた。クラスでの学び以上に、これまで話したことのない内容を他者と共有することが面白かったとの感想もあった。最初は目を合わせて会話することがほとんどなかったメンバーも生き生きと笑顔で冗談や学校への不満を素直に表現できるほど打ち解けあったグループとなった。

第15回：まとめ

14回の授業を振り返り、互いに感想やこれからのキャリアに関する考えを共有した。この会では持ち寄りのランチパーティーを行う約束をしていたため、ファシリテーターの筆者も手巻き寿司や照り焼きチキンを自作して振る舞った。グループのメンバーそれぞれがお菓子やスナックなどを持ち寄り、楽しい雰囲気の中クラスでの学びを振り返りポジティブな雰囲気で授業を終えた。

2. 授業運営における創意工夫

コ・ファシリテーション手法を用いてクラスを運営するにあたり、次のような工夫を行った。

① 授業開始時のチェックイン

毎回授業の冒頭で、“チェックインの時間”と呼ばれるセッションを実施した。このセッションは「今日までの1週間はどうか」「今大変なことは何か」「楽しかったことは何か」など学生が集まった段階で一人一人に質問することで、メンバーの気分や状況をクラス全体が理解するとともに、一人一人に寄り添い共感するような会話で授業をスタートすることで、学生同士やファシリテーターと学生の間に信頼関係を築くことを目的としていた。学生が発言する心配事の内容によっては退室を許したり、一部授業内容を変更して議論を深めたりすることもしばしばあった。このような手法は米国の少人数クラスではよく見られる光景である。一方で日本の授業では、少人数クラスであっても、「今置かれている状況」について“チェックイン”した上で授業を進めることは稀であり、そのため学生やファシリテーターの気分や状況と授業内容が必ずしも連動せず学生がやる気失うことも少なくない考える。

② メンバーへのフォローアップ

無断で欠席したり、授業への参加態度が思わしくない学生には、授業内ではなくメールにて「授業の参加について何らかの問題があるか」「ファシリテーターとして何か支援できることはないか」など個別に連絡を取ることがあった。このような小さな気遣いにより、クラスでの雰囲気が良好なものに保たれていたと考える。また授業の中で学生が演習やディスカッションに乗り気でない場合はアプローチや議題を変更するなど柔軟性を大切にした。このような調整によって、ファシリテーターとクラスの参加メンバーの間には主従関係や上下関係はなく、

公平な立場で意見しても大丈夫だという信頼感が醸成されたと考える。

③授業後のスーパービジョンとファシリテーター同士のフィードバック機会

毎回の授業後に、トライアディック形態（スーパーバイザー1人に対し、スーパーバイジー2人）を用いた約1時間のスーパービジョンを受けた。スーパーバイザーはトレーニングを受けた研究室責任者が担当し、スーパーバイジーは授業を担当するコ・ファシリテーター2名であった。スーパービジョンでは、授業風景を撮影した動画を確認したり授業の様子を回想しながらファシリテーターとしての介入の方法やファシリテーター間の課題についてフィードバックを受ける。スーパービジョンのセッションを通して、ファシリテーターとして気づいていなかったクラスメンバーの関係性について俯瞰したり、ファシリテーター間の意図や課題を互いに共有することができ、適切なファシリテーションを学べた。また同時に、クラスの中で潜在的に感じていた恐れや不安といった心理を言語化することによって筆者自身の自己一致が進んだ。米国ではグループ・キャリア・カウンセリングを実施するにあたりこのスーパービジョンが義務付けられているが、このプロセスこそが最も深い学びにつながる重要なものであると考える。

VI. 考察

1. 学生の気づきと変化

米国における2000年代のキャリア教育では、主体的な情報収集とアウトプット、そしてフィードバックを複数人からなるチームでアプローチすることが必要とされている（Wickwire, 2002）。このような背景から、南イリノイ大学でのキャリア教育の授業でも、履歴書の書き方や自己PRの練習といった具体的な支援だけでなく、グループ単位で自分のキャリア意識や価値観について議論したり、互いにフィードバックをしたりしながら内省する手法が取り入れられた。しかし冒頭にも述べたように、当該クラスのメンバーは貧困や難しい家族問題を抱えながら進学しており、自律的なキャリア形成が困難なばかりかキャリア形成について懐疑的な者が多く、スタート当初は信頼関係を築くのに時間がかかった。そのような中で「家系図」を用いたセッションや「人生の木」を描くセッションを実施する頃から、反発をしながらも、自らの意思やキャリア感について発言をするメンバーが増え議論が活発化し始めた。また終盤の「自己アピール」の練習では互いに積極的にフィードバックを与えたり、英語を母国語としないメンバー

米国におけるグループ・キャリア学習とコ・ファシリテーションの研究

に伝え方のアドバイスをしたり信頼関係が構築されている様子が目に見えるようになった。また「家系図」のセッション以降、授業を休みがちだったメンバーも、終盤にかけて休まず参加するようになり、それぞれが授業に対して何らかの期待を持っているように感じられた。最後の2セッションでは、当初はあまり目を合わせて発言をすることがなかったメンバーもイキイキとした笑顔で冗談を言ったり、家族や学校への不満を素直に表現できるほど打ち解けあったグループとなった。

15回のセッションを通して、メンバーのキャリア観が具体的にどの程度変化したかについては数値化することができないが、少なくともキャリアにつながる複雑な問題を、安全な環境の中で共有する体験となったと考える。これは言い換えれば、自分の考えや価値観をはっきり述べても否定されたり批判されたり比較されたりすることのない安全な環境があれば、多くの学生は自らのキャリアについて前向きに考えることができると言える。当初は「とにかく稼ぐために働くだけ」と自律的なキャリア・デザインに懐疑的であったメンバーも自分のルーツや夢についても同じような悩みを持っている仲間が集まるコミュニティにおいてキャリアについて考えることには重要な意味があることが改めて証明された。

2. グループ・キャリア・カウンセリングの日本での活用

グループをベースとしたキャリア・カウンセリングは、特に多様なバックグラウンドを持つ学生メンバーが集まる米国においては有効である。様々なバックグラウンドや困難なキャリア環境の中にあるメンバー間に共通の課題や問題意識を発見し信頼関係を築くこの手法は、他の何にも増してパワフルな体験となる。一方日本では、米国ほどの人種的、民族的多様性は少ないものの、多様な働き方が求められる日本においてもグループは一定の効果があるものと考えられる。例えば三宅(2019)にもあるように、グループが「キャリア・コミュニティ」として機能し、自分のキャリア課題の問題解決の糸口を発見したり、類似の事例から新たなキャリア課題を発見したり、これまでのキャリアや経験について内省したりする上でグループの存在は重要であると考えられる。特に日本の大学においては、似たような境遇にある他者と関わり合うことによって心理的なサポートや複雑なキャリア・デザインに向かう際のエンパワメントが期待できる。

またグループにおける摩擦や揉め事の発生が、参加メンバーの不安感を高めやすい日本のグループでは、コ・ファシリテーションを用いて適切な介入を検討し、

早い段階で安全な対話の場を形成することが重要であると考える。2人組みになってファシリテーションを行うこの手法は日本ではまだ一般的ではないが、学校教育の中で先生やリーダーの存在を規範とすることを自然と身につけている日本のグループは特に有効であると考える。なぜなら、2人のファシリテーターの関係性が明確な規範となり、心理的に安全な環境が素早く浸透する可能性が高いからである。ただしこの場合には、三好（2018）も指摘するように、ファシリテーターが互いに信頼関係を築き誠実な対話ができていることが必須となる。

VII. まとめと今後の課題

本論文では、日米におけるキャリア・カウンセリングの変化と、両国の近年のキャリア形成のねらいを整理するとともに、筆者が2018年8月から2019年2月までの間に学術振興会若手研究者派遣プログラムにより米国南イリノイ大学にて指導実践をしたグループ・キャリア学習の概要について報告した。また当該クラスで取り入れられたコ・ファシリテーションの概要とその有効性についてまとめた。さらに、「キャリア意思決定」授業の内容と学生の変化について検討し、グループ・キャリア・カウンセリングの有効性と、日本における活用可能性について考察した。

今後は、大学におけるグループ・キャリア・カウンセリングの具体的活用や、「キャリア・コミュニティ」の形成手法を用いたグループ運営の手法を検討するとともに、コ・ファシリテーションの導入について具体的に取り組む必要がある。コ・ファシリテーションという言葉は耳慣れないが、「パネルディスカッション」や「公開討論」のように複数人が登壇し、彼らの関係性がその場の雰囲気を作り上げることを実感したことがある人は少なくないだろう。このように、その場の雰囲気を適切に汲み取ることができる日本においては、コ・ファシリテーションは有効な取り組みになることを実証していきたい。

（筆者は関西学院大学大学院商学研究科博士後期課程3年）

参考文献

- Brewer, J. M., Cleary, E. J., Dunsmoor, C. C., Lake, J. S., Nichols, C. J., Smith, C. M., & Smith, H. P. C. (1942). *History of vocational guidance: Origins and early development*. New York: Harper.
- Dewar, B., & Sharp, C. (2013). Appreciative dialogue for co-facilitation in action research and practice development. *International Practice Development Journal*, Vol. 3. No. 2. pp 1-10.
- Harvey, G., Loftus-Hills, A., Rycroft-Malone, J., Titchen, A., Kitson, A., McCormack, B. and Seers, K. (2002) Getting evidence into practice: the role and function of facilitation. *Journal of Advanced Nursing*. Vol.37. No. 6. pp 577-588.
- Hoyt, K. D. (1989). The career status of women and minority persons: A 20-year retrospective. *Career Development Quarterly*, Vol. 3. No. 3. pp 202-212.
- 北野清晃. (2019). コ・ファシリテーションの試行：実践の中で他のファシリテーターから学ぶ. 京都大学. 『デザイン学論考』. Vol.15. pp.68-76.
- MacKewn, J.(2008). Facilitation as action research in the moment. In Reason, P. and Bradbury, H. (2008). *Handbook of Action Research (2nd edition)*. London: Sage. pp 615-628.
- 三宅麻未. (2018). キャリア・コミュニティと実践共同体. 関西学院大学. 『商学論究』. Vol.66. No. 2. pp.67-94.
- 三宅麻未. (2019). キャリア・コミュニティに関する実践的研究ーキャリアイベントの事例研究による考察ー. 経営行動科学学会, 『経営行動科学学会第22回年次大会発表論文集』.
- 三好真. (2018). 米国でのキャリア意思決定グループについて. 高橋浩, 新目真紀, 三好真, 松尾智晶 (2018) 「グループ・キャリア・カウンセリング」. pp. 99-134. 東京：金子書房
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Pope, M. (1997). History and Development of Career Counseling in the USA. Sixth International Counseling Conference. Beijing, China.
- Schwebel, M.I.L.T.O.N. (1984). From past to present: Counseling psychology's socially prescribed role. In J. M. Whiteley, N. Kagan, W. Harmon, D. R. Fretz, & F. Tanney. *The coming decade in counseling The coming decade in counseling psychology*, pp.25-49. Schenectady, NY: Character Research Press.

三 宅 麻 未

- Super, D. E. (1955). Transition: from vocational guidance to counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 2. No. 1.
- 高橋浩 (2018). グループ・キャリア・カウンセリング 効果的なキャリア教育・キャリア研修に向けて. 高橋浩、新目真紀、三好真、松尾智晶 (2018) 「グループ・キャリア・カウンセリング」 pp. 2-37. 東京：金子書房.
- 谷田川ルミ. (2012). 戦後日本の大学におけるキャリア支援の歴史的展開. 名古屋高等教育研究 Vol. 12. pp. 155-174.
- Wickwire, P. N. (2002). A Perspective on Career Education in the USA. AACE Distinguished Member Series on Career Education. American Association for Career Education 2002.